

Między uczniem a metodą, czyli o edukacyjnych konsekwencjach kulturowej aktywności gimnazjalistów

Between the pupil and the method, or on educational
consequences of the secondary school students' cultural activity

Maria Kwiatkowska-Ratajczak
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

Abstract: The author presents conclusions from the study on “The Polish literature and language instruction in secondary school in view of the new curriculum”, in which participated 6000 pupils, their parents, teachers, librarians, and school directors. Correlations are presented between the pupils' achievements and the schools' educational requirements, library resources, or family status. Attention is focused on the students' cultural preferences, the school selection of culture texts, and the ways of teaching their reception. The author comments also on the appearing contradiction as the majority of interviewed teenagers evaluate positively their Polish teachers, both personally and factually. Yet almost 60 per cent of them demonstrate reluctance to talk about literature. The results of statistical analyses are compared with the solutions indicated in the works on the Polish literature and language instruction.

Key words: Polish literature and language instruction, secondary school teaching methods, students' reading preferences, school cultural determinants, educational requirements

Streszczenie: Autorka przedstawia wnioski z projektu badawczego „Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej” przeprowadzonego wśród ponad 6000 uczniów, ich rodziców, nauczycieli, bibliotekarzy oraz dyrektorów szkół. Referuje zależności między osiągnięciami uczniów a realizowanymi w szkołach wymaganiami edukacyjnymi, wyposażeniem bibliotek czy statusem rodziny. Skupia uwagę na preferencjach kulturowych gimnazjalistów, szkolnym doborze tekstów kultury i stosowanych przez nauczycieli mechanizmach nauki ich odbioru. Komentuje sprzeczność wynikającą z faktu, że większość badanych nastolatków dobrze ocenia swoich polonistów zarówno na płaszczyźnie interpersonalnej, jak i merytorycznej, a mimo to blisko 60% spośród nich demonstruje niechęć do rozmowy o literaturze. Rezultaty analiz statystycznych zestawia z sugestiami rozwiązań zawartych w pracach z zakresu dydaktyki polonistycznej.

Słowa kluczowe: dydaktyka literatury i języka polskiego, gimnazjum, metody pracy, preferencje lekturowe uczniów, szkolne uwarunkowania kulturowe, wymagania edukacyjne

Studia przeprowadzone w trakcie obserwacji „Dydaktyki literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej” imponowały rozmachem¹. Cała Polska została podzielona na trzy regiony. Na wyniki uzyskane w regionie II obejmującym województwa śląskie, dolnośląskie, opolskie, wielkopolskie, lubuskie, łódzkie – bo tylko dane z tego obszaru staną się dalej obiektem analizy – składały się badania ilościowe i jakościowe. W tych pierwszych udział wzięło 6183 uczniów (3105 dziewczynek i 3078 chłopców) z klas I – III, w tym 1540 z miejscowości do 20 tys. mieszkańców, 2170 z miejscowości od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców i 2473 z miejscowości powyżej 100 tys. mieszkańców. Ankietowano także 5805 rodziców gimnazjalistów, 157 nauczycieli, 59 dyrektorów oraz 60 bibliotekarzy. Z wieloma spośród tych osób kontaktowano się dalej w ramach badań jakościowych. Wywiady grupowe oraz indywidualne wywiady pogłębione przeprowadzono również z uczniami, nauczycielami, dyrektorami i szkolnymi pedagogami. Istotnym elementem badań były też nieuczestniczące obserwacje 150 lekcji. Efekty spostrzeżeń poczynionych na każdej hospitacji przedstawiano w postaci specjalnie opracowanego arkusza opisu uwzględniającego swoistość szkolnych zajęć polonistycznych.

Zbiorczy raport przygotowany przez socjologów, statystyków i dydaktyków liczy ponad 750 stron. Zawiera opis metodologii badań dotyczących umiejętności uczniów w zakresach odbioru, tworzenia oraz analizy i interpretacji rozmaitych tekstów werbalnych, ikonicznych, audiowizualnych, tak użytkowych, jak i literackich czy szerzej – kulturowych. Informuje też o konkretnych ustaleniach dotyczących uwarunkowań i przebiegu procesu kształcenia. Na te tematy wypowiedali się – każdy z własnego punktu widzenia – wszyscy uczestnicy wieloaspektowych eksploracji. O typowości wyłaniającego się z badań obrazu świadczy fakt statystycznego udokumentowania każdej kolejnej konstatacji. Wnioski wynikające z tych w ostatnich latach najszerzej zakrojonych badań dydaktyki polonistycznej są zatem z pewnością reprezentatywne. Próbą zrozumienia zauważonych zależności jest zbudowany na potrzeby raportu dwupoziomowy model wyjaśniający zróżnicowanie uczniowskich osiągnięć². Ujęto w nim charakteryzujące ucznia zmienne z pierwszego poziomu, na który nauczyciele nie mają wpływu, m.in. płeć czy status ekonomiczny rodziny, oraz zmienne z drugiego poziomu dotyczące klasy i nauczyciela. Wiązały się one z cechami metodyki pracy – np. różnorodnością stosowanych metod, kształceniem umiejętności wyszukiwania informacji, redagowaniem rozmaitych tekstów,

¹ Szkic powstał w ramach projektu „Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej. Region II. Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego”, współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych. Znak sprawy: IBE/26/D/2002.

² Model wyjaśniający zróżnicowanie osiągnięć w regionie II, zob. „Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej. Region II”. Raport przygotowany przez Konsorcjum firm PBS sp. z o.o. i Millward Brown SA w ramach projektu systemowego „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego”, współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych, 2014, Sopot/Warszawa, s. 738 – 749. Przy dalszych odwołaniach do tego dokumentu zastosuję skrót: *Raport – region II*, 2014, a po przecinku podawać będę odpowiednie strony.

preferowanym sposobem notowania na lekcjach, motywowaniem do czytania, korzystaniem z ofert kulturalnych, częstotliwością sprawdzania wiedzy uczniów, wielokrotnością lekcyjnych działań mających na celu bezpośrednio przygotowywanie uczniów do egzaminu gimnazjalnego i stopniem realizacji wymagań podstawy programowej czy też oceną nauczyciela przez uczniów.

Statystyczna analiza powiązań między zasygnalizowanymi wyżej rozmaitymi czynnikami wskazuje, że **najważniejszym prognostykiem osiągnięć uczniów uzyskanych w testach kompetencyjnych są wcześniejsze szkolne dokonania gimnazjalistów**. Warto to szczególnie mocno wyeksponować. Wniosek ten dobrze bowiem świadczy o stosowanych przez nauczycieli mechanizmach diagnozowania uczniowskich umiejętności i przeczy częstym zarzutom nieobiektywności oceniania wewnątrzszkolnego. Efekt działań gimnazjalnych polonistów jest w tym zakresie analogiczny do spostrzeżeń wykwalifikowanych egzaminatorów, których oceny w toku badań były dodatkowo powtórnie weryfikowane³.

Model wyjaśniający zróżnicowanie osiągnięć uczniów potwierdza też ustalenia poczynione w ramach wcześniejszych polskich i europejskich rozpoznawień edukacyjnych. Wskazują one na znaczącą różnicę między wynikami uczennic i uczniów. **Dziewczęta z reguły uzyskują lepsze rezultaty**⁴. W tej kwestii analogicznie było też w badaniach „Dydaktyki literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej”. Paradoksalnie mniej istotne okazało się zachęcanie gimnazjalistów do uczenia się języka polskiego. Dokonane analizy regresji udokumentowały jednak wyraźną korelację między warunkami życia rodziny a przekonaniem do nauki i wiarą w siebie uczniów. To **status ekonomiczny, nie sama motywacja, lepiej wyjaśniał różnice w osiągniętych przez uczniów efektach**.

Badania wskazują również na niekorzystne zależności dydaktyczne. Dowiodły na przykład, że **częste stosowanie na lekcjach różnego typu sprawdzania wiedzy uczniów przynosi negatywne konsekwencje**. Im jest ono intensywniejsze, tym niższe są uzyskiwane przez uczniów rezultaty kształcenia. O tej zależności, mającej w przekonaniu statystyków charakter w dużej mierze przyczynowo-skutkowy, trzeba by pamiętać także i wtedy, kiedy za jeden z istotniejszych elementów mobilizujących uczniów do czytania uznaje się tzw. kartkówki ze znajomości przeczytanego utworu. Taki zaś sposób postępowania był jednym z najczęstszych – odnotowanych w omawianej tu diagnozie dydaktyki gimnazjalnej – „motywowatorów” stosowanych przez nauczycieli (zob. *Raport – region II*, 2014, 461, 479, 544-545).

³ W omawianych badaniach dwukrotne ocenianie dotyczyło 20% prac uczniowskich i miało na celu weryfikację zgodności ocen osób pełniących rolę egzaminatorów.

⁴ Analogiczny wniosek wynika z badań PISA oraz z testów po 6 klasie szkoły podstawowej i na zakończenie gimnazjum. Ponieważ wyższe wyniki dziewczęta uzyskiwały w większości elementów wpływających na szkolną dydaktykę polonistyczną (więcej czytają, częściej są aktywne kulturowo, wyżej oceniono ich testy...), relacjonując wyniki badań, nie będą już tej zależności dalej za każdym razem eksponować.

Statystycznie udokumentowane następstwa szkolnych działań ujawniają i inne zjawiska istotne w trakcie kształcenia polonistycznego na III szczeblu edukacji – także te związane z uaktywnianiem lekturowych umiejętności uczniów. Elementami wskazanymi w przywołanym tu dwupoziomym modelu wyjaśniającym zróżnicowanie uczniowskich osiągnięć i wpływającymi na uzyskiwanie przez nich wyższych wyników są też **realizacja wymagań podstawy programowej oraz różnorodność stosowanych przez nauczycieli strategii dydaktycznych i powiązanych z nimi metod pracy**. Potwierdza to znaną od dawna prawidłowość dydaktyczną mówiącą o tym, że nie ma jednego najskuteczniejszego sposobu uczenia się i nauczania, a warunkiem szkolnego sukcesu jest polimetodyzm. Dodatkowo uzasadniają go też zróżnicowane doświadczenia kulturowe uczniów oraz odmienne systemy neurologiczne, za pomocą których odbierają oni rzeczywistość. Poszczególne typy zmysłowego reagowania na tekst – wzrokowe, słuchowe, czuciowo-ruchowe – wymagają odmiennych działań dydaktycznych (szerzej na ten temat – zob. Kwiatkowska-Ratajczak (red.), 2011, 77-94, 353-383).

Od modelu do poznawczego konkretnego

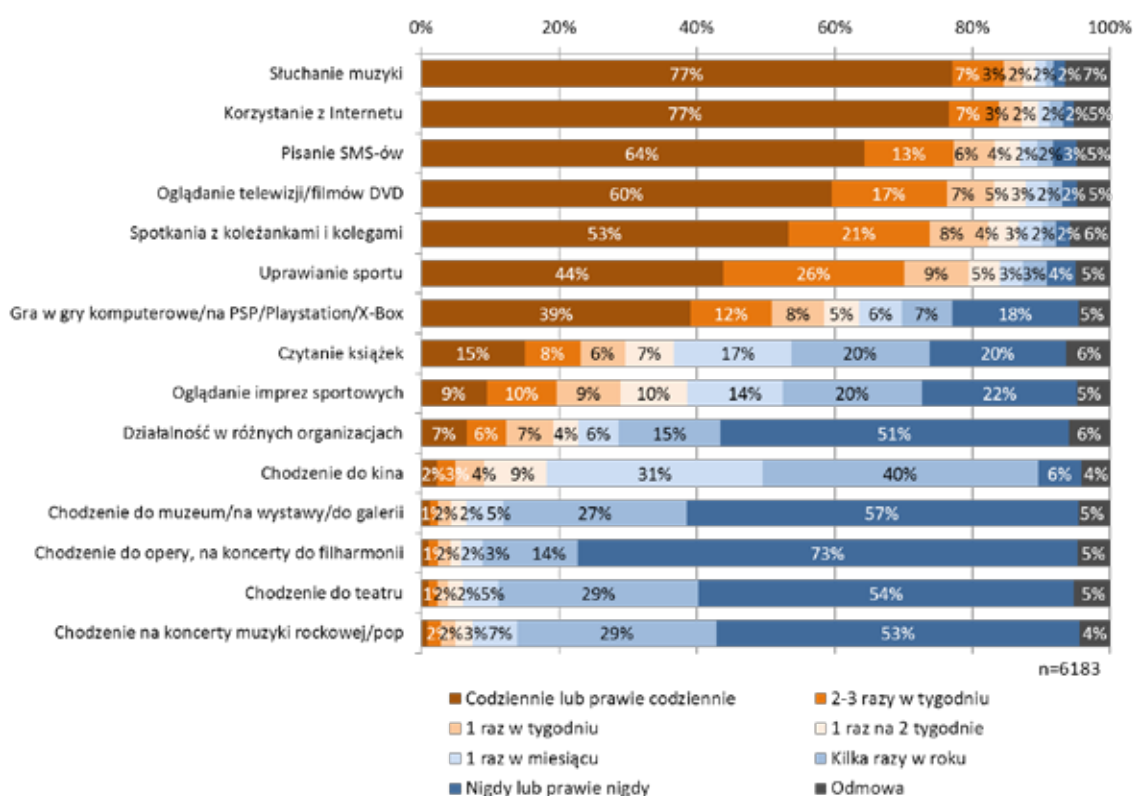
Przywołane wyżej uogólnienia statystyków wynikają z analizy szkolnej empirii. Dotyczą różnych zakresów lekcji języka polskiego także – co zasygnalizowane zostało w dwóch ostatnich akapitach – nauki lektury. Zamykanie wyników wyłącznie w sferze generalizacji spełni wymogi badawcze, ale w sposób ograniczony wpłynie na praktykę edukacyjną. Ta bowiem częściej niż pod wpływem teorii zmienia się na skutek ilustrujących naukowy wywód konkretnych. W perspektywie kształcenia literackiego ważne są przykłady – opisy rzeczywistych zachowań uczniów, tytuły utworów, gatunki tekstów, stosowane mechanizmy czytania. W wielu częściach raportu znaleźć można ustalenia dotyczące też tego, **co i jak czytają gimnazjaliści, jakie są ich lekturowe i kulturowe preferencje, jaki sposób pracy dominuje na lekcjach**. Warto zatem i pod tym kątem przyjrzeć się zawartym w nim zestawieniom i zastanowić się, jakie sugestie dotyczące wyboru utworów literackich/kulturowych i metodyki/organizacji procesu ich poznawania na lekcjach języka polskiego można wyprowadzić z wieloaspektowych obserwacji przeprowadzonych w ramach projektu „Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej”. I to zagadnienie stanie się przedmiotem dalszej refleksji skupiającej uwagę na zależnościach między wypowiedziami/deklaracjami uczniów a informacjami/działaniami nauczycieli i bibliotekarzy, a także rodziców gimnazjalistów.

A. Kulturowa aktywność gimnazjalistów

W dydaktyce – co uznać trzeba za oczywistość – koniecznym obszarem obserwacji ukierunkowującym projektowanie działań lekcyjnych jest

wiedza o uczniu, jego zainteresowaniach, możliwościach, wcześniejszych doświadczeniach poznawczych. Czego o gimnazjalistach jako uczestnikach kultury i czytelnikach dowiadujemy się na podstawie przeprowadzonych ankiet i wywiadów? Dobrym punktem wyjścia do dalszej analizy będzie wykres prezentujący sposób spędzania przez gimnazjalistów czasu wolnego (podaję za *Raport – region II, 2014, 442*).

Jak często spędzasz swój wolny czas w następujący sposób?



Młodzi ludzie są – jak zauważono w raporcie – raczej konsumentami/użytkownikami kultury. Preferują rozrywkę, a zwłaszcza te sposoby spędzania czasu, które nie wymagają od nich wychodzenia z domu. Najpopularniejsze jest słuchanie muzyki, co czyni 77% badanych. Równocześnie jednak 53% nigdy lub prawie nigdy nie było na koncercie rockowym czy też prezentującym inną odmianę muzyki popularnej, a aż 73% nie uczestniczy w wydarzeniach kulturalnych w operze czy filharmonii. Badania jakościowe wykazały, że o ile nie ma różnicy między uczniami „zdolnymi” i „słabszymi”, to pojawiają się one w przypadku gimnazjalistów z mniejszych i większych miejscowości. To ci pierwsi częściej uczestniczą w imprezach i innych działaniach kulturowych podejmowanych w ich lokalnych środowiskach.

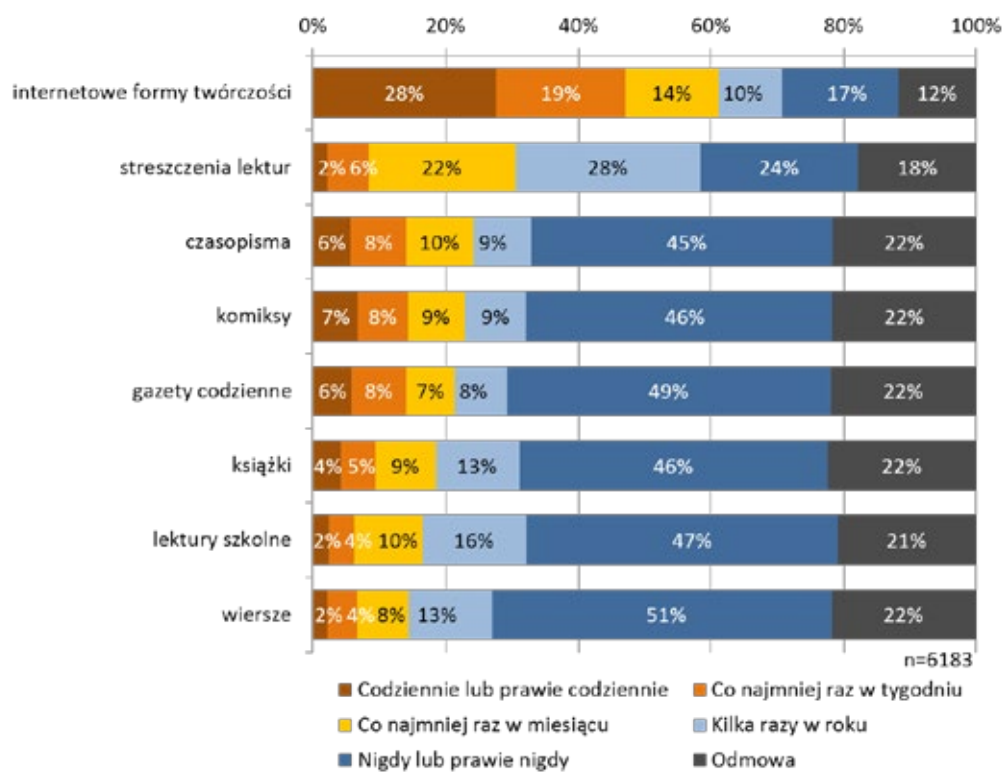
Dane procentowe wyraźnie świadczą o dominacji w uczniowskim świecie rozmaitych odmian popkultury – np. programów telewizyjnych czy gier komputerowych; 49% gimnazjalistów chodzi też do kina. Z kolei wypowiedzi rodziców przekonują, że ich dzieci odtwarzają zachowania kulturowe wyniesione z własnych domów. O uczestnictwo w kulturze częściej

zabiegają rodzice z wyższym wykształceniem, których dzieci osiągają dobre wyniki w nauce. Najpowszechniejsze są wspólne wyjścia do kina, choć ich częstotliwość zależna jest od finansów rodziny.

Aktywności gimnazjalistów nie wspiera edukacja szkolna, w ramach której młodzież sporadycznie uczestniczy w seansach filmowych czy spektaklach teatralnych, oglądając wówczas przede wszystkim adaptacje szkolnych lektur lub filmy historyczne (zob. *Raport - region II*, 2014, 443).

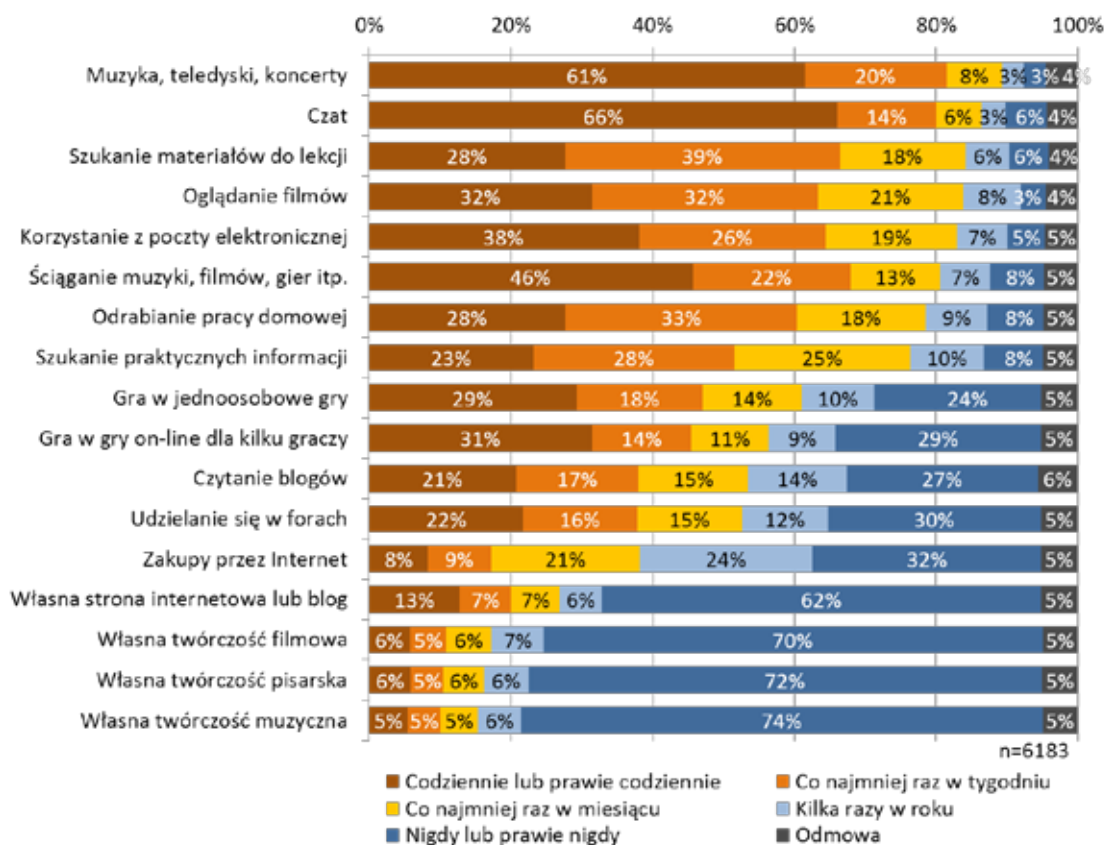
Wbrew powszechnemu narzekaniu młodzież dość często sięga po książki. Co najmniej raz w miesiącu czyta co drugi gimnazjalista (53%), raz w tygodniu lekturze oddaje się 30% gimnazjalistów, z czego 15% czyni to codziennie. Choć często korzystają z Internetu (77% codziennie lub prawie codziennie), to niechętnie odnoszą się do książek elektronicznych i rzadko je czytają; co więcej - zwłaszcza „zdolni” uczniowie opowiadają się za czytaniem książek papierowych. Równocześnie jednak gimnazjaliści są zainteresowani gatunkami wypowiedzi charakterystycznymi dla nowych mediów elektronicznych. Blisko połowa z nich (47%) co najmniej raz w tygodniu lub częściej zagląda na strony z internetowymi formami twórczości, ale już tylko 15% w tym samym okresie czyta komiksy, a 14% elektroniczną prasę codzienną. Te dane dobrze obrazuje poniższy wykres (podaję za: *Raport - region II*, 2014, 452).

Zaznacz, jak często czytasz wymienione pozycje w wersji elektronicznej (Internet, e-book)



Komputer - jak można się było spodziewać - jest ważny w ich życiu i towarzyszy im w licznych czynnościach, co ilustruje kolejna zamieszczona w raporcie wizualizacja (zob. *Raport - region II*, 2014, 446):

Jak często używasz komputera do wymienionych czynności?



Skonfrontowanie danych procentowych z wypowiedziami zarejestrowanymi w czasie badań jakościowych przekonuje, że sprzęt elektroniczny ma zastosowanie przede wszystkim dla celów ludycznych i towarzyskich, a gimnazjaliści z zainteresowaniem podchodzą przede wszystkim do form typowych dla nowych mediów – 80% co najmniej raz w tygodniu wykorzystuje komunikatory internetowe (czaty), a blisko 1/3 prowadzi własne strony internetowe. Choć rzadko czytają teksty literackie i prasowe publikowane w formie elektronicznej, to jednak „dla wielu uczniów środkiem do korzystania z dóbr kultury jest komputer z dostępem do Internetu” (*Raport – region II*, 2014, 444). Przez komputer ściągają pliki muzyczne i gry, oglądają filmy. 38% spośród nich czyta też blogi⁵.

Różnice w sposobach użytkowania komputera warunkowane są wiekiem gimnazjalistów. Pierwszoklasiści z reguły śledzą serwisy informacyjno – plotkarskie oraz strony z gotowymi zadaniami domowymi. Drugoklasiści poza rozrywką zaglądają też do blogów, gdzie szukają opisów przeżyć podobnych do ich własnych doznań. Najbardziej świadomie korzystają z Internetu trzecioklasiści, którzy oprócz działań podejmowanych przez ich młodszych kolegów najczęściej kontaktują się na odpowiadających ich zainteresowaniom forach tematycznych (zob. *Raport – region II*, 2014, 446).

⁵ Na niewielki udział młodzieży w życiu kulturalnym i częste ograniczanie się w tej materii do używania komputera zwracały uwagę już wcześniejsze badania. Zob. np. Przeclawska, Rowicki (red.), 2000, Urbanek 2002, Michałowski, Stachura, Zbieranek (red.) 2010.

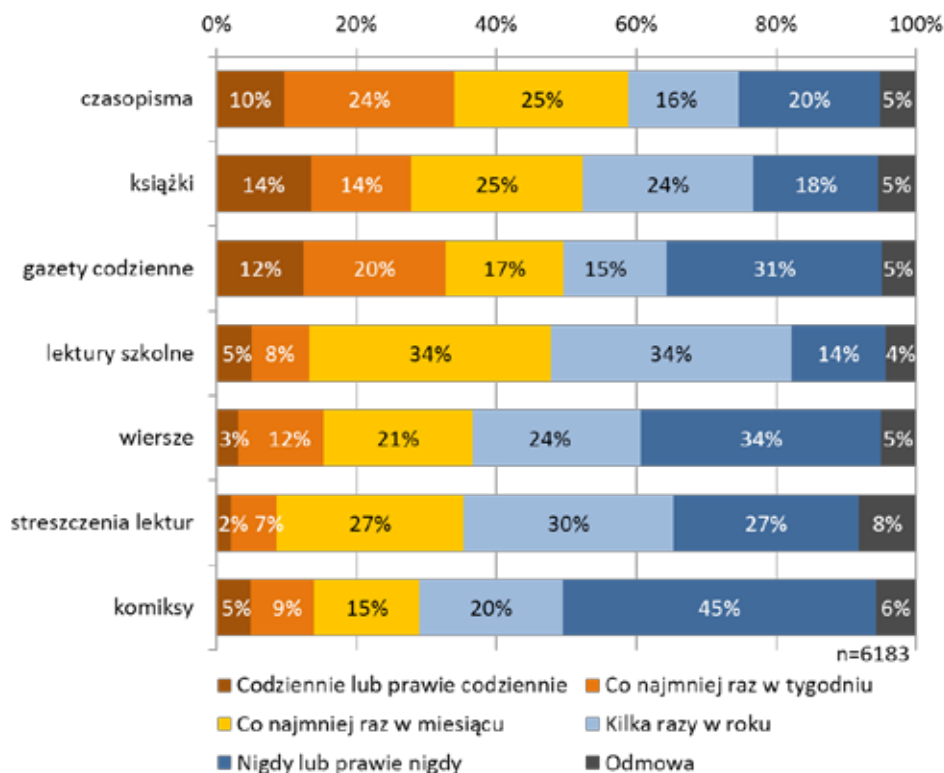
B. Co czytają i czego nie czytają uczniowie?

Skupienie uwagi na tym, co czytają uczniowie, jest ważne nie tylko ze względu na wyniki przywoływanych w raporcie dawnych badań podłużnych, wskazujących na pozytywny wpływ czytelnictwa na wyniki osiągane przez uczniów⁶. Jego znaczenie dla rozwoju człowieka, o czym przekonują nowsze publikacje z zakresu neurobiologii i psychologii⁷, wzrosło jeszcze wraz z upowszechnieniem komputerów, a z tych – co zreferowano wcześniej – korzystają gimnazjaliści prawie codziennie. Diagnoza poczyniona w ramach obserwacji „Dydaktyki literatury i języka polskiego w gimnazjum” udokumentowała silny związek między częstotliwością lektury a wynikami osiąganymi przez uczniów w testach.

Ci ze słabymi wynikami czytają książki najrzadziej – 40% z nich sięga po takie lektury raz w miesiącu lub częściej. Wśród uczniów ze średnimi wynikami jest to już 51%, a wśród uczniów z najwyższymi wynikami aż 69% (*Raport – region II*, 2014, 452).

W obydwu jednak grupach – zarówno w tej z dobrymi, jak i słabymi wynikami – równie często deklarowano niechęć do czytania. Wśród czytanych książek dominują lektury szkolne, choć najczęściej gimnazjaliści sięgają po prasę – 34% raz w tygodniu czyta czasopisma, a 32% z tą samą częstotliwością sięga po gazety codzienne. Preferencje gimnazjalistów obrazuje kolejny wykres (podaję za *Raport – region II*, 2014, 449).

Zaznacz, jak często czytasz wymienione pozycje w wersji drukowanej na papierze



⁶ Autorzy raportu odwołują się do pracy Rowe z 1989 roku, zob. *Raport – region II*, 2014, 448.

⁷ Zob. np. Spitzer 2007, Spitzer 2013, Carr 2013, Gopnik 2010, Żylińska 2013.

Jak widać powyżej, 28% gimnazjalistów deklaruje czytanie książek co najmniej raz w tygodniu, w tym samym okresie 15% czyta wiersze, a 14% komiksy. Lektury szkolne czytane są przez 13% badanych co najmniej raz w tygodniu. Co trzeci młody człowiek (34%) oddaje się ich lekturze rzadziej niż raz w tygodniu i analogiczna grupa – kilka razy w roku. Zważywszy na fakt, że podstawa programowa zakłada poznawanie wielu tekstów we fragmentach, liczby te tak bardzo nie niepokoją. Znaczące są jednak stwierdzenia obrazujące odrzucenie słowa drukowanego. Duże są bowiem te grupy, które stwierdzają, że nie czytają nigdy lub prawie nigdy. 18% nie czyta książek, 14% – lektur, po 34% wierszy i komiksów. Również cieszące się zainteresowaniem niektórych gimnazjalistów czasopisma i gazety codzienne są bardzo często pomijane przez inne ich koleżanki i kolegów – odrzuca je odpowiednio 20% (czasopisma) i 31% (gazety) uczniów.

Ankieterzy przeprowadzający wywiady pogłębione jednoznacznie stwierdzili, że młodzi ludzie eksponowali niechęć wobec „książek pisanych wierszem”. **Czytanie szkolnych lektur traktowane jest przez większość uczniów jako przykry obowiązek.** Uznawane są za nieciekawe, zbyt długie, niezrozumiałe ze względu na trudny – jak mówili – „archaiczny” język. Również problematyka edukacyjnego kanonu jest odbierana jako obca, daleka od ich własnych doznań. Aby pokonać trudności, gimnazjaliści korzystają ze streszczeń. Najczęściej posiłkują się nimi „słabi” uczniowie. Wielu innych twierdzi jednak, że pomagają im one zrozumieć skomplikowane utwory, podpowiadają istotne dla ich odbioru elementy, na które warto zwrócić uwagę. Różnego typu opracowania – jak twierdzili – pozwalają też porządkować materiał.

Kłopoty lekturowe gimnazjalistów pogłębia fakt, że młodzi ludzie mają problem – z czego wielu spośród nich zdawało sobie sprawę – z koncentracją uwagi, a kultura współczesna (nie tylko popularna) i zapisy komputerowe przyzwyczajają ich do recepcji krótkich, często dodatkowo ilustrowanych obrazem tekstów. Nie wpływa to jednak na zwiększenie popularności spełniających te wymogi komisów, które z reguły czytają „słabi” uczniowie⁸. Utwory z klasyki literackiej skutecznie przybliżają adaptacje filmowe. Gimnazjaliści uznali, że po ich obejrzeniu zmienili swój stosunek do *Romea i Julii* Wiliama Szekspira czy *Balladyny* Juliusza Słowackiego, a dramaty stały się bardziej zrozumiałe i atrakcyjne w odbiorze.

Wbrew przywołanym wyżej deklaracjom o zbyt długich szkolnych lekturach wielu uczniów samodzielnie wybiera bardzo obszerne książki przede wszystkim – co potwierdzają wyniki innych badań⁹ – z literatury fantasy. Ich ulubionymi tekstami są *Hobbit* oraz *Władca Pierścieni* Johna Ronalda Reuela Tolkiena, cykl o Harrym Potterze Joanne Katheelin Rowling, opowieści o Wiedźminie Andrzeja Sapkowskiego. Niezależnie od poziomu

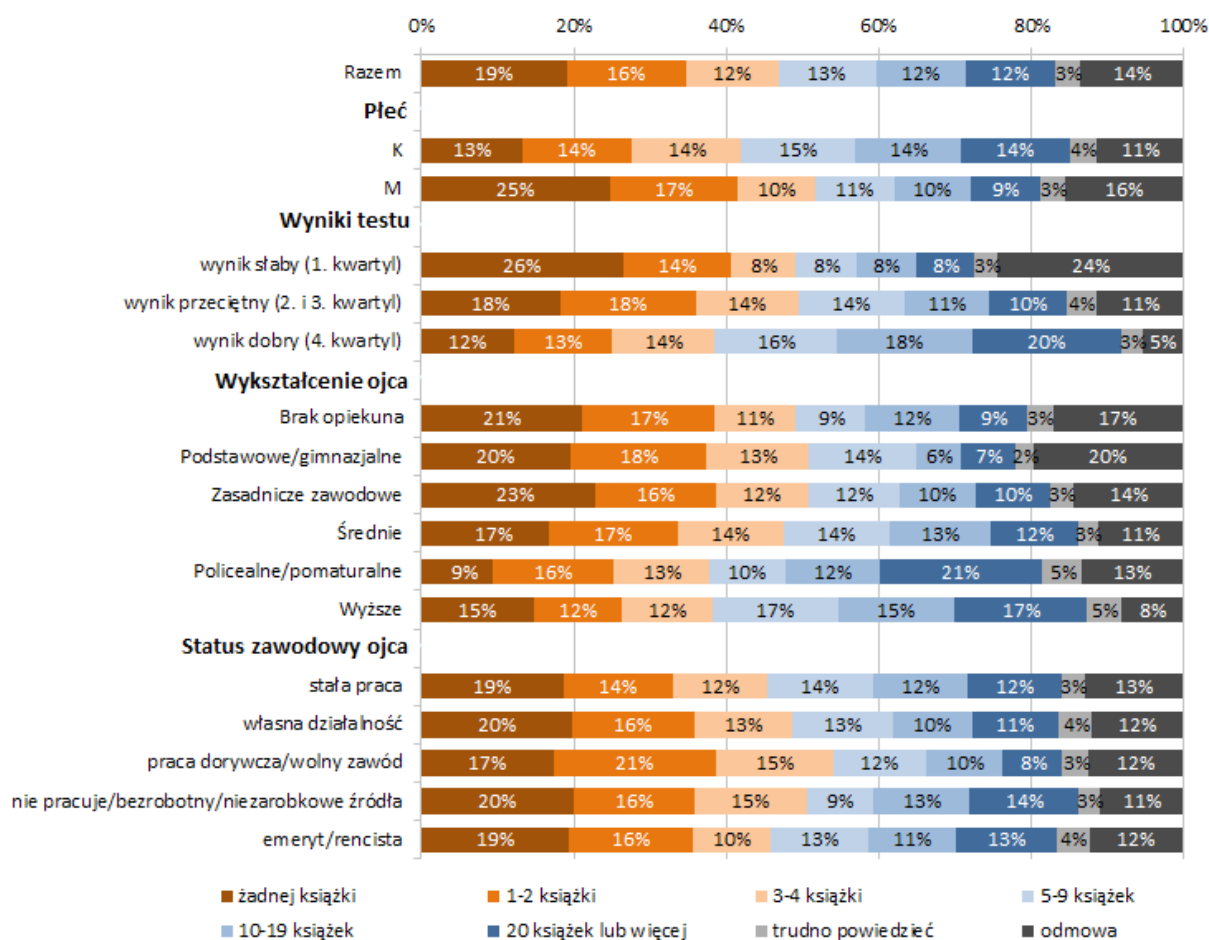
⁸ 33% uczniów mających słabe wyniki w testach czyta komiksy co najmniej raz w miesiącu. W relacji do ich rówieśników osiągających średnie i wysokie wyniki wynosi to odpowiednio 30% i 23% – zob. Raport – *region II*, 2014, 452.

⁹ Zob. Zasacka 2008, Zasacka 2010, Zasacka 2011, Zasacka 2013.

uzdolnień gimnazjaliści oprócz fantastyki lubią czytać utwory detektywistyczne, sensacyjne, podróżnicze, przygodowe, rzadziej literaturę faktu lub oparte na autentycznych wydarzeniach powieści historyczne. Większość z nich woli utwory współczesne, pisane zrozumiałym dla nich językiem i poruszające problemy związane z dorastaniem (relacje w grupie rówieśniczej, uzależnienia, anoreksja).

W trakcie badań sprawdzano też, ile samodzielnie wybranych książek przeczytali gimnazjaliści od września 2012 do dnia badania (przełom lutego/marca 2013). Okazało się, że średnio poznali ok. 6,5 książki. Co trzeci – więcej niż 5 książek, ale co czwarty uczeń nie przeczytał nawet dwóch książek. Wielorodne uwarunkowania czytelnicze prezentuje zamieszczony w raporcie wykres (zob. *Raport – region II*, 2014, 455).

Ile książek niebędących lekturami szkolnymi przeczytałaś / przeczytałeś w całości w ciągu ostatniego roku szkolnego (od września 2012)?

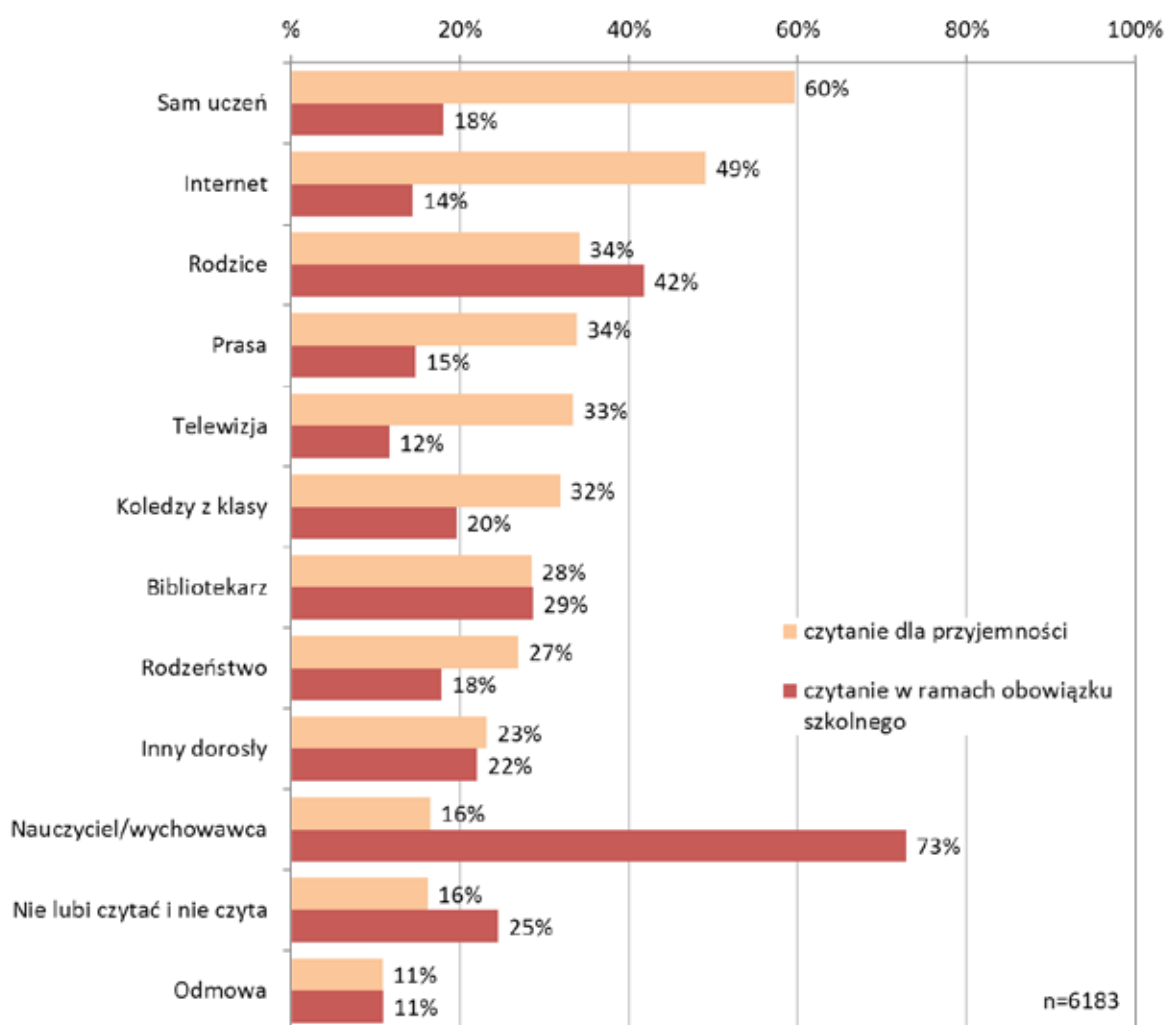


C. Czytanie domowe i wizerunek nauczyciela

Obserwacje przeprowadzone w ramach projektu „Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej – region II” – co kilkakrotnie już wskazywano – potwierdzają i dopełniają obraz

zjawisk zaobserwowany w trakcie prowadzenia wcześniejszych badań. Dotyczy to sygnalizowanej wyżej popkulturowo-komputerowej aktywności młodzieży, jak i roli rodziny w kreowaniu zachowań jej członków. To otoczenie domowe, choć ma niewielki udział w kulturowym uaktywnianiu samych gimnazjalistów (zob. *Raport – region II*, 2014, 446, 455-456, 464-466 i inne), zasadniczo wpłynęło na ich zainteresowanie czytelnictwem. Ci, którzy chętnie czytają, wielokrotnie deklarowali, że „zarazili się czytaniem od rodziców i rodzeństwa”, choć w toku badań jakościowych pojawiły się też stwierdzenia dystansujące się wobec „tego rodzaju praktyk obserwowanych u swoich bliskich” (zob. *Raport – region II*, 2014, 456). Młodzi ludzie wymieniają się informacjami na temat przeczytanych książek i często w podobnym czasie czytają te same tytuły. Fakt „bycia czytelnikiem” sprawia, że uczniowie tworzą swego rodzaju wspólnotę, na której formowanie się nie ma wielkiego wpływu szkolny polonista. Drogi/mechanizmy inspirujące samodzielny wybór lektur unaocznia wykres (Raport – region II, 2014, 460).

Kto lub co wpływa na to, co czytasz?



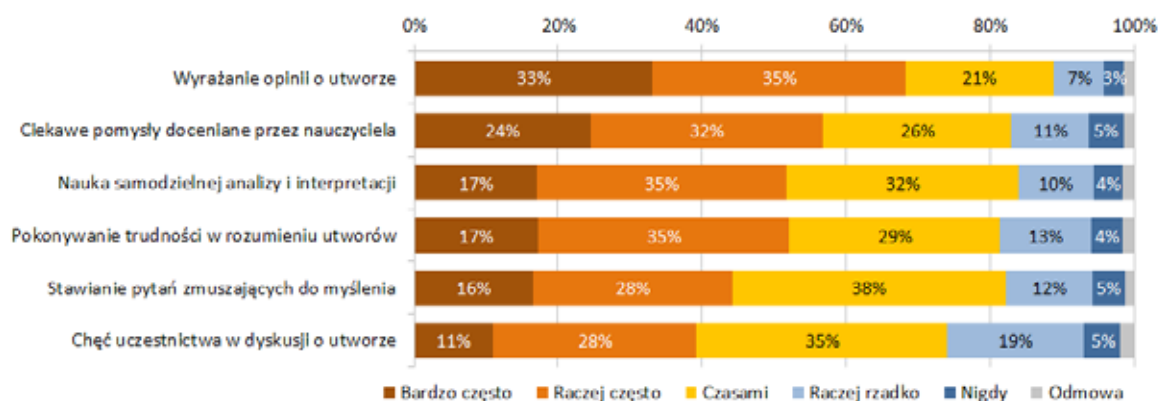
Jedynie 16% spośród 6183 gimnazjalistów w ramach lektury własnej korzysta z sugestii nauczycieli, przy czym nieco bardziej otwarci w tym

zakresie są chłopcy (18%) niż dziewczęta (14%). Niewielki wpływ polonistów jest niezależny od intensywności podejmowanych przez nich w tym zakresie działań. Jak napisano w raporcie:

uczniowie wspominają o nauczycielach, którzy polecają im książki przeczytane przez siebie lub, ich zdaniem, warte przeczytania oraz dyskutują z nimi na tematy związane z czytelnictwem, jednak nie wpływa to znacząco na zmianę postaw uczniów, podobnie jak zachęcanie ich do korzystania z biblioteki szkolnej czy lekcje biblioteczne (*Raport - region II, 2014, 461*).

Również dwie trzecie nauczycieli (65%) twierdzi, że motywowanie uczniów do czytania sprawia im zasadniczy kłopot (*Raport - region II, 2014, 469*). Brak uczniowskich reakcji na zachęty z ich strony jest tym bardziej warty odnotowania, że **zdecydowana większość badanych gimnazjalistów dobrze ocenia swoich polonistów zarówno na płaszczyźnie interpersonalnej, jak i merytorycznej**, przy czym odsetek pozytywnych wskazań jest nieco większy w grupie uczniów zdolnych niż „słabych”. Mimo to co trzeci spośród tych ostatnich uznał, że ich szkolny polonista jest „mało wymagający”... Aż 74% gimnazjalistów było przekonanych, że to osoba miła i zawsze gotowa do pomocy, 68% oceniło, że prowadzący lekcje polskiego są sprawiedliwi, 66% było zdania, że poloniści dobrze radzą sobie z klasą (dane za: *Raport - region II, 2014, 467-470*). Zauważoną przez uczniów częstotliwość stosowania na szkolnych zajęciach innych mechanizmów ukierunkowanych na naukę lektury wizualizuje poniższy wykres (*Raport - region II, 2014, 469*):

Jak często na lekcjach języka polskiego zdarzają się poniższe sytuacje?



Jak widać na wykresie, odpowiedzi „bardzo często” oraz „raczej często” wyraźnie dominują. **Pozytywne stwierdzenia przekraczają 50%** wskazań dotyczących możliwości wyrażania przez uczniów na lekcji własnych opinii o utworze (68%), doceniania przez nauczyciela interesujących pomysłów interpretacyjnych (56%), częstotliwości nauki samodzielnej analizy i interpretacji (52%), pomocy w pokonywaniu trudności w zrozumieniu utworu (52%). Tylko sztuka stawiania pytań mobilizujących do myślenia pozytywnie oceniona została przez mniej niż połowę respondentów, czyli 44% spośród

nich. Mimo to duża grupa uczniów niechętnie uczestniczy w dyskusji o utworze. Suma odpowiedzi negatywnych wyniosła 24%, a jeśli do tego wyniku dodamy odpowiedzi „raczej rzadko”, to okaże się, że aż **59% gimnazjalistów bardzo często demonstruje niechęć wobec rozmowy o literaturze!** Badania przekonują, że przyczyn tego zjawiska – o czym za chwilę – można szukać m.in. w licznych przedmiotowych uproszczeniach.

Uczniowie cenią możliwość wyrażania własnego zdania oraz fakt stosowania przez nauczycieli metod aktywizujących, szczególnie tych pozwalających na grupowe dochodzenie do wiedzy. Lekcje literacko-kulturowe uznają za atrakcyjniejsze niż dotyczące – jak mówią – „gramatyki”. Z ich wypowiedzi wyłania się jednak przewidywalny i w związku z tym raczej niepobudzający do aktywności układ/stereotyp nauczycielskich działań. Niepokoić bowiem musi fakt częstego występowania metodycznego schematu mimowolnie ujawnianego przez nastolatków oraz jego abstrahowanie od założeń zarówno dawnej, jak i obecnej podstawy programowej. Lekcyjne rozmowy – zgodnie z relacjami uczniów – z reguły sprowadzane zostają do omówienia sylwetki autora na tle epoki literackiej, układania planu wydarzeń, analizy głównych wątków i charakterystyki postaci. Z kolei czytanie utworów lirycznych – w opinii gimnazjalistów – zazwyczaj ogranicza się do wskazania środków stylistycznych i interpretacji znaczenia tekstu. Myślenie – powtórzmy to raz jeszcze: wbrew obligacjom podstawy programowej – o doborze lektur ze względu na ich reprezentatywność dla kolejnych epok i dominujące historyczne ukierunkowanie ich czytania potwierdzają też wypowiedzi badanych pedagogów¹⁰. Za szczególnie istotne uznawane przez nich były wiedza o przeszłości literatury i rozumienie poetyki niegdysiejszych tekstów. Gimnazjum zgodnie z przekonaniem polonistów ma przygotować do kolejnego etapu kształcenia. W rzeczywistości jednak zaczęło jeśli nie zastępować, to z pewnością w wielu kwestiach wyręczać liceum. Dobrze zjawisko to oddaje przywołana w raporcie wypowiedź jednego z nauczycieli, który mówiąc o treściach kluczowych w procesie kształcenia gimnazjalnego, stwierdził, że uczniowie powinni mieć „jakąś bazę”, dla której nie jest konieczna np. powieść młodzieżowa. Równocześnie przekonywał:

znajomość twórczości Kochanowskiego (...) jest niezbędna, bo to będzie dalej, czyli wiedza (...) z zakresu historii literatury, ale też teorii literatury, bo (...) nie da się analizować tekstów, rozumieć tych tekstów nie sposób, jeśli się nie ma pewnych narzędzi (nauczyciel języka polskiego w gimnazjum, miejscowość powyżej 100.000 mieszkańców, cyt. za: *Raport – region II*, 2014, 537).

Badania dowodzą też, że nawet konteksty lekturowe bywają dobierane ze względu na ich znaczenie w rozwoju danej dziedziny sztuki. Tę tendencję eksponuje/ujawnia wypowiedź jednego z gimnazjalnych polonistów, który stwierdził:

¹⁰ Kontekst historyczny powszechnie uznawany jest przez nauczycieli gimnazjalnych za bardzo ważny, zob. *Raport – region II*, 2014, 536–539.

wymyśliłem sobie, że klasom trzecim, czyli tym starszym dzieciom już, także proponuję takie tematy, które są poświęcone historii muzyki. **Ponieważ uczymy ich historii kultury**, prawda, **jak gdyby takiego ruchu po chronologii epok historycznych**, epok kulturalnych no to proponuję im także lekcje poświęcone historii muzyki, na przykład historii jazzu, żeby troszeczkę poszerzyć im to patrzenie na to, co nazywamy kulturą (nauczyciel języka polskiego w gimnazjum, miejscowość powyżej 100.000 mieszkańców, cyt. za: *Raport - region II*, 2014, 548, podkr. M.K-R).

Jeśli do tego dodamy inne ustalenia wskazujące, że blisko połowa nauczycieli (47%) nigdy lub prawie nigdy nie zachęca uczniów do wyboru omawianych w klasie lektur, a kolejne 49% czyni to jedynie kilka razy w roku (dane za: *Raport - region II*, 2014, 544), to obraz podmiotowości gimnazjalnych lekcji polskiego ulega dalszemu zakwestionowaniu. Równocześnie jednak trzeba zauważyć, że brak otwarcia na uczniowskie propozycje może wynikać nie tylko z osobistych zapatrywań edukacyjnych samych pedagogów. Może on być też efektem zapisów zawartych w samej podstawie programowej. Lista wpisanych w nią tzw. lektur „ogwiazdkowanych”, czyli obowiązkowych dla wszystkich uczniów w całej Polsce, jest istotnie niewielka – 5 w całym trzyletnim okresie kształcenia, ale już wielość zapisów dotyczących treści nauczania i odpowiadających im, a ujętych w podstawie konkretnych tytułów, wcale nie jest wąska. Taki sposób postrzegania podstawy programowej potwierdziły badania dotyczące wyboru podręcznika. Nauczyciele – zgodnie z ich deklaracjami – sprawdzają, czy w szkolnej książce znajdują się „wszystkie teksty i **typy tekstów** wymienione na liście lektur w NPP”, co niewątpliwie potwierdza hipotezę, że gimnazjaliści „poznają lektury, zamiast rozwijać kompetencje odbiorcze” (cyt za: *Raport - region II*, 2014, 562, podkr. M. K-R.). Zjawiska tego nie musi wywoływać jedynie zachowawczość szkolnych polonistów. Może wpływać na jego zaistnienie także konstrukcja tego najważniejszego oświatowego dokumentu. Ogranicza on bowiem swobodę wyboru tekstów przez tych nauczycieli, którzy starają się uwzględnić potrzeby edukacyjne uczniów. I takie wypowiedzi również zdarzały się wcale nierzadko.

Chodzę z podstawą programową. Zamiast kremu do rąk. Ciągle noszę podstawę programową. Ona jest bardzo już zszargana. Wiadomo, że zakładamy sobie plan trzyletni. (...) Ale to jest tylko pomysł na życie. (...) potem przychodzi życie prawdziwe. Czyli na przykład klasa pracuje wolniej niż ja bym chciała, czyli trzeba coś wyrzucić albo trzeba coś dorzucić. Jak mam bardzo słabą klasę, wychodzi to na diagnozie, no to się okazuje, że trzeba ten plan ścieśnić (...). Albo na przykład jest okazja pójścia na przedstawienie, to też trzeba skorzystać i na przykład pewne treści przestawiać, przesunąć. Dalej, są rzeczy, które mogę zrobić szybciej albo w trakcie lekcji przychodzi mi pomysł, że coś tam zrobię. Notorycznie majstruję przy rozkładach materiału, przy tematach w dzienniku (nauczycielka języka polskiego w gimnazjum, miejscowość do 100.000 mieszkańców, cyt za: *Raport - region II*, 2014, 534-535).

Badawcza empiria i dawne sugestie

Dydaktycy od lat zwracali uwagę na to, że jeśli celem polonistyki szkolnej jest zachęcenie do czytania, to jego realizacji kiepsko służy ukierunkowanie kształcenia na obrazowanie reprezentatywności czytanych tekstów wobec epok historycznoliterackich. Działanie takie jest nieskuteczne¹¹. Podobne zjawisko odnotowano i w badaniach „Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum”. W raporcie stwierdzono wprost:

uczniowie gimnazjum nie odczuwają wewnętrznej potrzeby zwiększania aktywności czytelniczej. Ci, którzy lubią czytać, czytają stosunkowo dużo i sami oceniają swój udział w praktykach czytelniczych jako wysoki albo twierdzą, że czytaliby więcej, gdyby mieli więcej wolnego czasu. Uczniowie nieczytający deklarują, że czytać nie lubią i że nic nie jest w stanie przekonać ich do sięgnięcia po książkę, a czytający mało twierdzą, że przeszkodą w zwiększeniu aktywności czytelniczej jest brak interesującej oferty dla młodzieży, ale nie są w stanie sprecyzować, co mogłoby ich zaciekawiać (cyt za: *Raport – region II*, 2014, 461).

Nie zwalnia to dydaktyków od poszukiwania sposobów zainfekowania/zarażenia młodych ludzi potrzebą, czy też – jak to określiła Anna Janus-Sitarz – „przyjemnością lektury” (Janus-Sitarz 2009). Czynić to warto ze świadomością braku zawsze sprawdzających się rozwiązań. Sytuację komplikuje bowiem nie tylko wielość zmiennych mogących oddziaływać na końcowy efekt edukacyjny, ale równie istotne są czynniki, na które edukacja zwyczajnie nie ma wpływu. Tak jest choćby w przypadku zmian kulturowych, których szkoła nie kreuje, ale z zaistnienia których musi wywodzić dydaktyczne wnioski.

Niepewność efektów będącą nieodłącznym elementem nauczycielskiej pracy pozwala w dużym stopniu ograniczyć wiedza o uczniu. Ta zgromadzona w ramach projektu „Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum – region II” potwierdza wiele wcześniejszych częściowych obserwacji zawartych w pracach z zakresu metodyki kształcenia polonistycznego. **Indywidualne opinie i metodyczne wskazówki poszczególnych badaczy znalazły empiryczne potwierdzenie i w tym tkwi siła przeprowadzonych analiz statystycznych.**

1.

Ograniczenie edukacji do rekonstruowania historycznego znaczenia czytanych tekstów nie interesuje gimnazjalistów i nie kreuje ich potrzeb lekturowych. Jeśli udana komunikacja zależy od nadawcy informacji, a w szkole jest nim nauczyciel, to jednym z czynników poprawiających efektywność może być zmiana celu stawianego sobie przez szkolnych polonistów. Przeprowadzone ankiety i wywiady wśród 6183 uczniów podpowiadają kierunek tej modyfikacji – nienowyy, postulowany od lat, ale wciąż w szkole pojawiający się raczej tylko doraźnie. Badania dokumentują znaczenie

¹¹ Zob. prace m.in. Chrzastowskiej 1996, 2000, Kłakówny 2003, Kwiatkowskiej-Ratajczak 2003, Koziółek 2012, Myrdzik 2006, Urygi 2001.

społecznego kontekstu w procesie poznawania oraz istotę przechodzenia od tego, co bliskie, do tego, co odleglejsze¹². Potwierdzają konieczność antropocentrycznej organizacji procesu dydaktycznego, wskazują na istotę stałego otwierania nauczania-uczenia się na potrzeby egzystencjalne. Uczniowie pozytywnie odbierają te treści kształcenia humanistycznego, które nie są im całkiem obce, a raczej ujawniają związki kulturowych spostrzeżeń z ich własnymi doświadczeniami. Wyprowadzanie z tego wniosku metodycznego nie musi oznaczać rezygnacji polonistyki szkolnej z wprowadzania w tradycję, co także jest jej istotnym celem. Powinno jednak prowadzić do innej organizacji sposobu poznawania. Skoro szkoła ma służyć uczniom, nie może w niej chodzić jedynie o uporządkowany obraz dawnej kultury, ale przede wszystkim o pomaganie młodzieży w odkrywaniu zjawisk nadających sens ludzkiemu życiu, także ich własnemu tu i teraz. Jeśli – jak to wynika z referowanych badań – młodych ludzi interesują teksty współczesne, można je uczynić punktem wyjścia, a czytając utwory dawne, pokazywać, jak za „archaicznym” językiem ukrywają się całkiem aktualne kwestie.

2.

Szkoła jest z natury konserwatywna i zmiany zachodzą w niej powoli. Warto jednak zwrócić uwagę na listy lektur. Są one w większości pozytywnie oceniane przez nauczycieli. 69% spośród nich uznaje listę lektur obowiązkowych za wystarczającą, a aż 80% analogicznie ocenia zestaw lektur nieobowiązkowych, przy czym jeszcze częściej taką deklarację składają młodzi nauczyciele (83%) ze stażem do 10 lat (zob. *Raport – regon II*, 2014, 539-540).

Wśród lektur do wyboru wskazanych przez NPP, najczęściej w całości omawiany jest *Mały Książę* (99%), *Kamienie na szaniec* (98%), *Romeo i Julia* (93%) oraz *Skąpiec* (85%). Najrzadziej – *Świętoszek* (10%). Natomiast wśród autorów, których teksty nauczyciel może wybrać do omówienia w całości, nauczyciele najczęściej wskazywali Bolesława Prusa (91%), Małgorzatę Musierowicz (83%) i Sławomira Mrożka (80%). Najrzadziej – Ursulę Le Guin (10%) (cyt za: *Raport – regon II*, 2014, 540).

W szkolnych zastawach dominują teksty ważne, ale dawne, a i te najnowsze to raczej lektury pokolenia obecnych rodziców, nie ich dzieci. W wypowiedziach uczniów i pedagogów nie pojawiły się sugerowane w podstawie programowej przykłady tekstów „współczesnych autorów podejmujących problematykę dojrzewania”¹³. Wręcz odwrotnie – jak czytamy w raporcie:

Nauczyciele najchętniej omawiają z uczniami dzieła poruszające bezpieczne, sprawdzone tematy. W utworach analizowanych na lekcjach języka polskiego dominują treści patriotyczne – 27% uczniów deklarowało, że ta tematyka poruszana jest co najmniej raz w tygodniu. (...)

¹² Analogiczne tezy w XVII wieku w *Wielkiej dydaktyce* formułował już Jan Amos Komeński, a współcześnie to jedna z zasadniczych cech psycho-pedagogicznego konstruktywizmu omawianego m.in. w pracach Stemplewskiej-Żakowicz 1996, Klus-Stańskiej 2000, Dylaka 2000, Bałachowicz 2003. W perspektywie polonistycznej założenia konstruktywizmu prezentuje Wantuch 2005.

¹³ Zob. *Podstawa programowa z komentarzami*, 2009, 40.

Mniej popularne są tematy uchodzące za trudne – wśród zagadnień najrzadziej poruszanych przez nauczycieli przeważa erotyka – aż 66% gimnazjalistów nigdy lub prawie nigdy nie omawia na lekcji utworów dotyczących tej kwestii. Nauczyciele niechętnie dyskutują z uczniami także na temat problemów okresu dojrzewania (41% gimnazjalistów nigdy lub prawie nigdy nie omawia tego tematu), nierównego traktowania kobiet i mężczyzn (37%) czy konfliktów międzypokoleniowych (30%) (cyt za: *Raport – regon II*, 2014, 477).

W szkole – wbrew deklaracjom – nie mówi się o problemach, którymi żyje współczesna młodzież i o których chce rozmawiać. Sami gimnazjaliści wskazywali na kwestie związane z relacjami rówieśniczymi, uzależnieniami, anoreksją (zob. *Raport – regon II*, 2014, 456). Na listach lektur próżno szukać nowszych powieści inicjacyjnych Marty Fox, Barbary Kosmowskiej, Anny Onichimowskiej czy Grzegorza Gortata. Nawet bowiem – czytana niekiedy w szkole książka *My, dzieci z dworca ZOO* Christine F. powstała przed niemalże 30 laty!¹⁴ Gimnazjaliści zaś stykają się z coraz to innymi problemami wynikającymi z eurosieroctwa, agresji wywoływanej innością, medialną wulgarnością, ale też np. obrazującymi znaczenie wolontariatu i muzyki popularnej w kreowaniu pozytywnych wzorców zachowań. Wiele z nich pojawia się też w najnowszej literaturze, której w szkole brakuje. Dla tego obrazu szkolnych niedoborów symptomatyczny jest fakt, że we wszystkich szkolnych bibliotekach są książki jedynie dwóch autorek – Elizy Orzeszkowej i autorki „Jeźycjady” – Małgorzaty Musierowicz (zob. *Raport – regon II*, 2014, 688).

Warto skorzystać w kwestii doboru lektur z wypowiedzi znawców literatury młodzieżowej. Jeden z nich – Grzegorz Leszczyński – pisał niedawno:

Lektura nie jest naturalną potrzebą młodego człowieka. Potrzebę tę trzeba w nim wykształcić, a to można uczynić jedynie za sprawą takich utworów, jakie on, dziecko „buntu mas”, zaakceptuje. Lektura przeznaczona dla dziecka, a szczególnie dla nastolatka, dziś – jak nigdy wcześniej – musi być jego własną lekturą, inaczej grozi jej banicja. Jego własna lektura to ta, która kusi nowoczesnością, a nie zniechęca patyną staroci; prowokuje do pytań i zmusza do refleksji, a nie drażni mentorstwem narracji i belferstwem pouczeń (...) (Leszczyński 2013, 106).

O słuszności także tych końcowych spostrzeżeń Leszczyńskiego świadczą odnotowane w trakcie badań uczniowskie reakcje (zob. np. *Raport – regon II*, 2014, 467).

3.

Badania unaoczniają dawne, ale wciąż aktualne zasady efektywnego działania nauczycieli. Dowodzą, że w trakcie lektury wszystkich tekstów – i tych nowszych, i dawnych – warto pamiętać o credo towarzyszącym m.in. wszystkim pracom metodycznym Stanisława Bortnowskiego:

¹⁴ Christine F. *My, dzieci z dworca ZOO. Z zapisu magnetofonowego podali do druku Kai Hermann i Horst Rieck*, Turczyn R. (przeł.). Warszawa 1987 i nast. (1990, 1997, 1998). Dobrym kontekstem lekturowym może być tekst (jego fragmenty) autorstwa Beaty Chomątowskiej, *Dorośła z Dworca ZOO*, „Tygodnik Powszechny” 2014, nr 19 (11 maja) opisujący skomplikowane życie bohaterki już po opublikowaniu tej wciąż ważnej dla młodzieży książki.

„Nie bądź nudny, polonisto”. Ankiety i wywiady przekonują, że gimnazjaliści preferują metody czynnościowe. Młodszy z nich pozytywnie nastawieni są szczególnie na te mające charakter gier i zabaw. Wszyscy lubią powieści detektywistyczne, sensacyjne, przygodowe – warto wykorzystywać nie tylko te gatunki, ale i przenieść elementy ich konstrukcji na stosowane na lekcjach sposoby pracy. W organizację konkursów polonistycznych koniecznie trzeba włączyć biblioteki szkolne, bo ich niewielkie w tej materii zaangażowanie odnotowano z raportu (zob. *Raport – regon II*, 2014, 468). Zachęcać też warto gimnazjalistów do tworzenia osobistych biblioteczek. Ci, którzy je mają – czytają więcej. Młodzież oczekuje częstszego korzystania na lekcjach z multimedii. Cenią te zajęcia uczące odbioru czy to literatury, czy obrazu, na których mogą wspólnie na ekranie oglądać analizowany materiał. W związku z powszechnością korzystania z komputerów i związaną z nimi wielozadaniowością wywołującą rozproszenie uwagi, nie można też zapominać o tych ćwiczeniach, które – odwrotnie: uczą koncentracji.

Istotna dla kształcenia polonistycznego jest również – nazwijmy to – „kulturowa ruchliwość” polonistów. Warto korzystać z ofert kina, teatru, muzeów, domów kultury. Wiele z tych instytucji przygotowuje już specjalne programy adresowane do szkoły. Badania potwierdzają, że ten typ aktywności może wesprzeć niełatwą pracę nauczycieli.

4.

Trzeba wyprowadzić wnioski z tego, że młodzież najczęściej słucha popularnej muzyki, ogląda telewizję i filmy (i to nie tylko ekranizacje lektur!). Nawet chętnie czytany *Harry Potter* to przecież tekst przynależny do popkultury. Tymczasem w całych badaniach informacje o wykorzystywaniu elementów kultury popularnej w procesie dydaktycznym pojawiały się sporadycznie. Jej wszechobecność sprawia, że choć często bywa pełna uproszczeń i kiczu, jest niełatwym zadaniem, od którego szkoła powszechna nie powinna się dystansować. Jeśli nie chcemy, aby był to dla wielu młodych ludzi jedyny dostępny rejestr kultury, nie możemy o nim nie mówić. Skoro to rock czy hip hop częściej przemawia do młodzieży niż kulturowy kanon, warto to wykorzystać, pokazując, na czym polega swoistość popkulturowych tekstów, i to, jak charakterystyczne dla nich „odkrycia” i przekonanie o własnej „niepowtarzalności” bywa zakorzenione w dawnych zjawiskach kulturowych. „Kultury kultury popularnej”¹⁵ – bo ich odmian jest przecież dużo – są estetycznym i etycznym wyzwaniem dla edukacji. I nie da się od tego uciec. Chcemy przecież, by młodzi ludzie nie tylko słuchali, ale i czytali współczesną i dawną literaturę¹⁶.

¹⁵ Tak zatytułował swoją książkę Krajewski 2005.

¹⁶ Szerzej na ten temat – Kwiatkowska-Ratajczak 2013, 17-71.

5.

W obręb rozlicznych treści z zakresu kształcenia literacko-kulturowego gimnazjalni poloniści włączali wiedzę z zakresu poetyki, naukę analizy i interpretacji klasyki i – jak dowodzą wcześniej – dość różnie pojmowanej literatury współczesnej oraz tekstów nieliterackich – malarstwa czy filmu¹⁷. Wśród czynników mających wpływ na nauczycielskie wybory zagadnień edukacyjnych nie pojawiły się natomiast pytania o to, co wybrany tekst może znaczyć dla ucznia, na jakie stawiane przez młodzież pytania może pomóc znaleźć im odpowiedź. Zrozumienie analizowanego na lekcji utworu jest ważne, ale – jak przekonywał Paul Ricoeur „wszelkie rozumienie zmierza do poszerzenia samo rozumienia” (Ricoeur 1989, 120). Przywołanie nazwiska jednego z najbardziej znanych hermeneutów nie jest przypadkowe. Ma ono uzmysłwić fakt, że szkołę warto otworzyć na sugestie wynikające z nowszych metodologii. I nie chodzi o to, by przyjmować wobec nich postawę zapatrzenia, ale wybierać i włączać te ustalenia, które mogą wspierać dążenie do budowania uczniowskiej tożsamości.

6.

Każde z zasygnalizowanych wyżej zagadnień metodycznych ma już obfitą bibliografię. Ta nowa literatura przedmiotu jest też w szkolnych bibliotekach, o czym świadczą dane dotyczące ich wyposażenia. 75% spośród nich ma w swoich zbiorach książki z dydaktyki literatury i języka polskiego wydane w ciągu ostatnich 10 lat, ale aż 70% nie prenumeruje żadnego czasopisma z tego zakresu (zob. *Raport - region II*, 2014, 686-687). Badania dowodzą też, że ponad połowa badanych poszerza własne zawodowe umiejętności, korzystając jedynie ze wsparcia innych nauczycieli i rzadko aktualizuje własną wiedzę na podstawie fachowych źródeł (zob. *Raport - region II*, 2014, 697). Jeśli zważymy, że badawcza empiria nie tyle odkryła, co raczej potwierdziła prawidłowości wcześniej obserwowane przez dydaktyków, to uświadomimy też sobie skalę trudności związanych z modyfikacją dydaktyki szkolnej.

Bibliografia:

Bałachowicz Józefa, 2003, *Konstruktywizm w teorii i praktyce edukacji*, „Edukacja”, nr 83(3), 21-29.

Carr Nicholas, *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*, Rojek K. (przeł.), Gliwice.

Chrzastowska Bożena, 1996, *Polonistyka w szkole. Dylematy pozorne i rzeczywiste*, w: Michałowska T., Goliński Z., Jarosiński Z. (red.), *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów 1995*, Warszawa.

Chrzastowska Bożena, 2000, *Po co czytać klasykę w gimnazjum?*, „Polonistyka”, nr 8, 457-462.

¹⁷ *Raport - region II*, 2014, 534-543.

Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej. Region II, 2014. Raport przygotowany przez Konsorcjum firm PBS sp. z o.o. i Millward Brown SA w ramach projektu systemowego „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego”, współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych. Sopot/Warszawa (tekst nieopublikowany).

Dylak Stanisław, 2000, *Konstrukttywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, w: Dylak S., Kwiatkowska H., Lewowicki S. (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Warszawa.

Gopnik Alison, 2010, *Dziecko filozofem. Co dziecięce umysły mówią nam o prawdzie, miłości oraz sensie życia*, Trzcńska M. (przeł.), Warszawa.

Janus-Sitarz Anna, 2009, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków.

Klus-Stańska Dorota, 2000, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn.

Kłakówna Zofia Agnieszka, 2003, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV-VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków.

Koziołek Krystyna, 2012, *Zwroty badawcze w literaturoznawstwie i ich konsekwencje dla nauczania literatury*. „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2(10), s. 109-126.

Kwiatkowska-Ratajczak Maria, 2003, *Czego spodziewać się w liceum po absolwentach gimnazjum*. „Nowa Poliszczyna”, nr 4, s. 51-57.

Kwiatkowska-Ratajczak Maria, 2013, *Po stronie praktyki. Szkice polonistyczne z dydaktyki szkolnej i akademickiej*, Poznań.

Leszczyński Grzegorz, 2013, *Zestaw lektur: fabryka analfabetów*. w: Pilch A., Trysińska M. (red.), *Nowoczesność w polonistycznej edukacji. Pytania, problemy, perspektywy*. Kraków.

Michałowski Lesław, Stachura Krzysztof, Zbieranek Piotr (red.), 2010, *Młodzi w kulturze*, Gdańsk.

Myrdzik Barbara, 2006a, *Koncepcje edukacji kulturalnej w wybranych podręcznikach do kształcenia literacko-kulturowego dla gimnazjum*, w: Myrdzik B., *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin, s. 322-337.

Myrdzik Barbara, 2006b, *Podręcznik jako narzędzie kształtowania interpretacji w szkole gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej*, w: Myrdzik B., *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji Polonistycznej*, Lublin, s. 338-352.

Podstawa programowa z komentarzami. Tom 2. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, 2008, Warszawa.

Przećławska Anna i Rowicki Leszek (red.), 2000, *Nastolatki i kultura w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa.

Ricoeur Paul, 1989, *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*, Graff P. i Rosner K. (przeł.), Warszawa.

- Spitzer Manfred, 2007, *Jak uczy się mózg*, Guzowska-Dąbrowska M. (przeł.), Warszawa.
- Spitzer Manfred, 2013, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Lipiński A. (przeł.), Słupsk.
- Stemplewska-Żakowicz Katarzyna, 1996, *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju społecznego*, Wrocław.
- Urbanek Jolanta, 2002, *Uczestnictwo młodzieży akademickiej w kulturze*, Kraków.
- Uryga Zenon, 2001, *Polonistyczne cele i drogi edukacji gimnazjalnej*, w: Budrewicz Z., Uryga Z. (red.), *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, Kraków.
- Wantuch Wiesława, 2005, *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*, Kraków.
- Zasacka Zofia, 2008, *Nastoletni czytelnicy*, Warszawa.
- Zasacka Zofia, 2010, *Doświadczenie czytelnicze gimnazjalistów*. „Poradnik Bibliotekarza”, nr 1, s. 3-7.
- Zasacka Zofia, 2011, *Czytanie dla przyjemności – podobieństwa i dystanse wśród nastolatków*, w: Mroczkowska D. (red.), *Czas wolny. Refleksje, dylematy, polemiki* s. 151-171, Warszawa.
- Zasacka Z., 2014, *Lektury szkolne i pozaszkolne – ciągłość i zmiany w postawach czytelniczych gimnazjalistów.*, w: Biedrzycki K., Bobiński W., Janus-Sitarz A. (red.), *Polonistyka dziś – kształcenia dla jutra*, Kraków, T. 2., s. 214-225.
- Żylińska Marzena, 2013, *Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń.

O Autorce:

Maria Kwiatkowska-Ratajczak – profesor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, kieruje Pracownią Innowacji Dydaktycznych w Instytucie Filologii Polskiej. Autorka książek *Z perspektywy wartości o prozie dla dzieci i młodzieży* (1994) oraz *Metodyka konkretna. O wybranych problemach zawodowego kształcenia nauczycieli polonistów* (2002), *Po stronie praktyki. Szkice polonistyczne z dydaktyki szkolnej i akademickiej* (2013). Współredaktorka tomów rozpraw *Konteksty polonistycznej edukacji* (1998), *Między szkołą a uniwersytetem. Odbiorcy w nowych podręcznikach dla reformującej się szkoły* (2008). Współautorka i redaktorka naukowa podręcznika akademickiego z zakresu dydaktyki kształcenia polonistycznego *Innowacje i metody* (2011). Redaktorka „Polonistyki” (1992-2014). Rzecznik MEN do spraw podręczników. W latach 2003 – 2006 przewodnicząca Komisji Edukacji Szkolnej i Akademickiej Komitetu Nauk o Literaturze PAN. Współpracowała z Fundacją Guardiniego z Berlina, Katedrą Polonistyki Uniwersytetu Pedagogicznego w Wilnie, polonistami z Uniwersytetu Masaryka w Czechach oraz ośrodkami polonijnymi w Skandynawii i Stanach Zjednoczonych.

